

TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN GRADO EN
LITERATURA

TENDÊNCIAS DO ENSINO DE LITERATURA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS

LITERATURE TEACHING TRENDS IN LANGUAGES AND LITERATURE COURSES



Caio Augusto Martins FURTADO¹
e-mail: caio.martins@unesp.br



Sérgio Fabiano ANNIBAL²
e-mail: sergio.annibal@unesp.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

FURTADO, C. A. M.; ANNIBAL, S. F. Tendencias en la enseñanza de literatura en grado en literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024127, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riabee.v19i00.18955>



| Enviado en: 22/01/2024
| Revisiones requeridas en: 17/03/2024
| Aprobado en: 05/04/2024
| Publicado en: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Assis – SP – Brasil. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Letras.

² Universidad Estatal Paulista (UNESP), Assis – SP – Brasil. Profesor Asistente Doctor del Departamento de Educación. Profesor/Asesor del Programa de Posgrado en Letras. Doctorado en Educación (UNESP).

RESUMEN: Este artículo, a través de la investigación documental y el análisis de los Planes de Enseñanza (PE) de las licenciaturas en Letras de las universidades públicas, tiene como objetivo adentrarse en las concepciones de la literatura docente adoptadas en la formación docente. Así, esta investigación se posiciona con el objetivo de comprender cómo se representa la enseñanza de la Literatura en el campo de las Letras y cómo estos documentos pedagógicos pueden moldear la formación de los docentes del área, a partir de diferentes concepciones teórico-metodológicas. El objetivo de este artículo es, entonces, identificar y clasificar las tendencias que emergen de los documentos analizados, con el fin de visualizar mejor el funcionamiento de la interfaz entre Literatura y Educación. Entre los resultados, se caracterizan tres tendencias y un elemento transversal, común a todas las categorías. Como consideraciones finales, los autores destacan la importancia del análisis realizado para dilucidar las lógicas internas de los campos educativo y de las Letras, y sus posibles resonancias desde la formación de los docentes

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Enseñanza de literatura. Planes docentes. Plan de estudios de literatura.

RESUMO: O presente artigo, por meio de pesquisa documental e das análises de Planos de Ensino (PE) de licenciaturas em Letras de universidades públicas, visa a adentrar as concepções de ensino de literatura adotadas na formação docente. Assim, essa investigação se posiciona com o intuito de compreender como o ensino de Literatura está representado no campo das Letras e como esses documentos pedagógicos podem moldar a formação de professores da área, partindo de distintas concepções teórico-metodológicas. O objetivo desse artigo é, então, identificar e classificar as tendências que emergem dos documentos analisados, para melhor visualizar o funcionamento da interface Literatura e Educação. Dentre os resultados, caracterizam-se três tendências e um elemento transversal, comum a todas as categorias. Como considerações finais, os autores ressaltam a importância da análise empreendida para elucidar as lógicas internas dos campos educacional e das Letras, e suas possíveis ressonâncias a partir da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Ensino de literatura. Planos de ensino. Currículo de Letras.

ABSTRACT: This article, through documentary research and analysis of Teaching Plans (PE) of Bachelor's degrees in Languages and Literature of public universities, aims to enter the conceptions of literature teaching adopted in teacher education. Thus, this investigation is positioned in order to understand how the field of Literature understands the teaching of literature and how these pedagogical documents can shape the education of teachers in the area, based on different theoretical-methodological conceptions. The objective of this article is, therefore, to identify and classify the trends that emerge from the analyzed documents, in order to better visualize the functioning of the Literature and Education interface. Among the results, three tendencies and a transversal element, common to all categories, are characterized. As final remarks, the authors emphasize the importance of the analysis undertaken to elucidate the internal logics of the educational and language fields, and their possible resonances from teacher education.

KEYWORDS: Teacher education. Literature teaching. Syllabuses. Literature curriculum.

Introducción

Este artículo, basado en una investigación financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación Científica del Estado de São Paulo (FAPESP), tiene como objetivo contribuir a las discusiones sobre las representaciones de la enseñanza de la literatura en Brasil. Así, catalogamos, con el fin de analizar, los planes de enseñanza (PE) de las disciplinas de la Licenciatura en Letras de las universidades públicas, cuyo contenido trataba, en cierta medida, de la enseñanza de la literatura y/o de la relación entre literatura y educación, constituyendo un inventario con los ítems de estos planes, a saber: objetivos, temario, temario y bibliografía. Una vez hecho esto, se esbozaron las tendencias que emergían de los documentos pedagógicos (o planes de enseñanza).

Al hablar de la enseñanza de la literatura en el contexto brasileño, recurrimos a investigaciones recientes para ratificar la hipótesis de que existen impasses en la formación docente; la enseñanza de la historia de la literatura; el trabajo con el texto literario; y la distancia entre el discurso oficial y los problemas del docente, como vemos en Oliveira (2008). Además, uno de los dilemas a destacar es la concepción de la enseñanza de la literatura que, según el autor, se inculca en muchos docentes, es decir, que la exposición de datos biográficos de los escritores, junto con hechos de historiografía literaria, serían suficientes para entender la literatura; la otra cuestión señalada por Oliveira es la que surge en la enseñanza a través del trabajo con fragmentos literarios, lo que imposibilitaría explorar a fondo las potencialidades del texto.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto por la investigadora, tenemos la idea de que el trabajo docente se concentraría en hechos y elementos laterales al propio texto, tangenciales a él, e incluso podría instrumentalizarlo. Dicho esto, la literatura no se sitúa en el centro de la enseñanza con sus propios sistemas, sus complejidades, sus formas, sus estilos y sus construcciones, sino que se utiliza para enfatizar otras preocupaciones didácticas, como la gramática, la ortografía y la historia.

La atención centrada en los accesorios del texto literario y no en su núcleo puede impedir la movilización de capital cultural específicamente centrado en el campo literario (Bourdieu, 1998). Es posible, por tanto, pensar que el contacto que los estudiantes tienen con la literatura cuando no movilizan este capital parece ser, como ilustra el mito de la caverna de Platón, el mismo que tiene el hombre con las sombras del mundo exterior desde el interior del claustro.

Rezende (2017), a su vez, ratifica la discusión sobre el uso de elementos laterales al propio texto, y afirma que el docente, cuando se posiciona como transmisor de datos históricos

sobre periodos literarios, se desvincula de la lectura literaria y, en lugar de vincularse a la idea formativa de Candido (2012), referida a la función humanizadora de la literatura, termina perpetuando las reticencias de los estudiantes con las clases de literatura.

Por lo tanto, para comprender el camino que lleva a una parte de los docentes a este desapego, es imprescindible acceder a los planes de enseñanza de las universidades que los forman, con la intención de conocer las representaciones que tienen (Chartier, 1991) sobre el acto de enseñar literatura y el papel que juega el texto literario en el despliegue del proceso de construcción del conocimiento.

Cuando se trata de la enseñanza de la literatura, tenemos que vincular necesariamente esta idea con el currículo, que entendemos como "[...] una forma de representación que constituye un sistema de regulación y control moral [...]" y que "[...] es a la vez un producto de las relaciones de poder y de las identidades sociales, así como su determinante", tal como lo definen Lopes y Macedo (2002) al abordar el pensamiento curricular brasileño.

Con esto en mente, es fundamental entender cómo estos documentos pueden aportar una comprensión de una perspectiva curricular más amplia e integral sobre la enseñanza de la literatura, ya que pueden componer una parte de esta perspectiva; quizás, estas piezas curriculares (planes) nos entreguen índices sobre tendencias e influencias en torno a este instrumento cultural que, como bien dicen Lopes y Macedo, determinan o son determinantes de un poder, que a nuestro juicio influye directamente en la planificación e implementación de acciones pedagógicas.

Después de discutir, de manera introductoria, la enseñanza de la literatura y sus relaciones con la idea de currículo, con el apoyo de los conceptos estructurantes de Chartier y Bourdieu, afirmamos la importancia de investigar documentos oficiales y pedagógicos para comprender los flujos de los campos de la Educación y las Letras, en lo que se refiere a una didáctica de la literatura. Luego, en este artículo, pasamos a la metodología, la discusión y las consideraciones finales.

Metodología

Los planes didácticos que sirvieron de fuente para este artículo, al formar parte de los Proyectos Pedagógicos de las respectivas carreras a las que se vinculan, se caracterizan como documentos oficiales y formaron parte de lo que Laurence Bardin (1977, p. 95, nuestra traducción) denomina preanálisis de los contenidos, etapa en la que "[...] la elección de los

documentos que se han de presentar para su análisis, la formulación [...] de los objetivos y la elaboración de indicadores [...]". Cabe destacar que estos documentos pedagógicos fueron seleccionados por los siguientes descriptores: enseñanza de la literatura; literatura y docencia; y literatura y educación, lo cual se justifica con el argumento de Ludke y André (1986) al tratar de la unidad de registro, un subtipo de la unidad de análisis; en otras palabras, es necesario seleccionar segmentos específicos -en este caso, los términos mencionados anteriormente- con el fin de verificar su frecuencia para que exista un proceso coherente de análisis de contenido.

En un primer momento, se buscó catalogar los planes de enseñanza de las disciplinas cuya temática es la enseñanza de la literatura, con el fin de acceder a sus tendencias. A continuación, se constituyó un *corpus* para la investigación a partir de la catalogación realizada en las carreras de Letras de treinta universidades públicas brasileñas, cubriendo las cinco regiones brasileñas (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur). También se enumeran los autores presentes en las bibliografías de los planes, para subrayar y discutir los principales conceptos de enseñanza de la literatura presentes en estos documentos y categorizar las metodologías y líneas teóricas utilizadas en ellos.

Los procedimientos metodológicos utilizados estuvieron guiados por el Análisis Documental, de carácter cualitativo, según Ludke y André (1986); además, se articuló en conjunto con el marco establecido por Laurence Bardin (1977) respecto al mencionado Análisis de Contenido, centrándose en la noción de categorización.

Con el fin de organizar los datos recogidos en estos documentos, elaboramos un protocolo de análisis, destacando la información específica que nos proporcionó materialidad verbal y semántica para comprender las formas en que se estructuró la enseñanza de la literatura en las disciplinas específicas de estas carreras. Con el fin de organizar el volumen de información recopilada y salvaguardar la identidad, evitando nombrar a las Instituciones de Educación Superior, se optó por distinguir los documentos en orden numérico, más la letra P: P1, P2, ... hasta P22.

A partir de un relevamiento documental en universidades públicas brasileñas, indicamos solo aquellas que tenían disciplinas sobre la enseñanza de la literatura, que totalizaron doce instituciones. Señalamos que, de las veintidós disciplinas encontradas, diez son optativas y doce son obligatorias.

De los treinta planes seleccionados, solo nueve contenían una bibliografía completa, es decir, con obras descritas que permitieran establecer categorías. En este universo de documentos, sin embargo, se identificaron tres referidos a disciplinas pedagógicas: P14; Pág.

17; y P18. Por lo tanto, hemos elegido, para este texto, centrarnos en seis planes didácticos en el área específica de las Letras, identificada como P2; P13; P16; P20; P21; y P22.

La constitución del *corpus* de la investigación que generó este artículo nos proporcionó datos respecto a los autores utilizados en las disciplinas sobre la enseñanza de la literatura en las diferentes universidades y, también, una perspectiva de esta enseñanza. Por lo tanto, con el fin de comprender mejor cómo se sostienen estas tendencias docentes, discutiremos cómo se presentan y compiten por un espacio en el campo de las Letras. Para sostener esta discusión, explicaremos la recurrencia del uso de estos autores, las opciones para la enseñanza de la literatura y las categorías que emanan de estas indicaciones autorales y metodológicas. Con ello, señalamos caminos hacia tipos de didácticos o reflexiones metodológicas sobre el tema.

Resultados y Discusión

Con el fin de presentar los datos recolectados a lo largo de la investigación y analizados, se optó por establecer categorías, de acuerdo con las elaboraciones de Laurence Bardin, porque la categorización de los Planes de Enseñanza contribuyó a la comprensión de las corrientes literarias y pedagógicas utilizadas en estos documentos pedagógicos.

Así, se llegó a tres categorías: a. *Didáctica de la Literatura y la Literatura Infantil*; b. *Didáctica de la Literatura y la Crítica Literaria*; y c. *Enseñanza de la literatura y sus prácticas*. Además, se señaló la necesidad de establecer la presencia de un elemento transversal, que haga un camino de cruce de los Planos, lo que denominamos *Lectura de Literatura*.

En la categoría "Enseñanza de la Literatura y Literatura Infantil" se asignaron los Planes de Enseñanza que comprenden la discusión de la Enseñanza de la Literatura desde un sesgo que prioriza la Literatura Infantil y se refiere específicamente a un público que se encuentra en los primeros años de la Educación Básica. Dicho esto, los aviones identificados como P2 y P20 corresponden a esta concepción y cuentan, en sus respectivas bibliografías, con trabajos que enfatizan este corte. Por lo tanto, es en ellos donde encontramos menciones a Maria da Glória Bordini y Vera Teixeira de Aguiar; Nelly Novaes Coelho; María Dinorah; Lúcia Pimentel Góes; Tania Rosing; Regina Zilberman y Ezequiel da Silva; Jean Piaget; Betty Coelho; entre otros.

Mientras que el P2 es más sutil en sus objetivos y en el programa de estudios, refiriéndose ampliamente a la enseñanza de la literatura y movilizándolo esta especificidad de la categoría en los textos enumerados en las referencias bibliográficas, el P20 es más explícito sobre el nicho del niño y del adolescente, mencionándolo en el caso de los objetivos, el

programa y el programa de estudios. En los contenidos propuestos, 2 de los 3 temas enumerados plantean la cuestión de la enseñanza de la literatura infantil como énfasis de esta disciplina específica de las Letras.

La relación entre la Literatura y la Literatura Infantil para Coelho, autor destacado en estos planes, se ve de la siguiente manera:

La literatura infantil es, ante todo, literatura; O, mejor dicho, es arte: un fenómeno de creatividad que representa el mundo, el hombre, la vida, a través de la palabra. Fusiona los sueños y la vida práctica, lo imaginario y lo real, los ideales y su realización posible/imposible [...] (Coelho, 2000, p. 27, nuestra traducción).

A partir de esto, es posible decir que existe un vínculo entre Coelho y Cándido, también presente en estos planes, al tratar de la humanización de la literatura y el papel que tiene en la formación de los ciudadanos. Además, tales ideas están ligadas a una de las funciones previstas por el crítico de literatura, que sería la de satisfacer las necesidades de ficción y fantasía en la vida cotidiana de los individuos. Dicho esto, la formación del lector literario, en la concepción de estos documentos pedagógicos, comienza en el período de la infancia y es sobre esta fase que merecen mayor atención.

Notamos un desajuste entre el temario y la bibliografía de P2, ya que, por un lado, el temario postula sobre la enseñanza de la literatura en la enseñanza media: "La enseñanza de las literaturas brasileña y portuguesa en la enseñanza media. Métodos y técnicas. Teorías lingüísticas aplicadas a la enseñanza de la literatura" (P2, 2021, nuestra traducción); y, por otro lado, se plantea la fundamentación teórica para explicar cuestiones relacionadas con la Enseñanza Fundamental I y los primeros años de la Enseñanza Fundamental II, en la que se puede encontrar el público objetivo de trabajos dirigidos al enfoque denominado "infantil y juvenil". Vale la pena señalar que, a pesar de su destacada relevancia, no discutiremos, en este artículo, las cuestiones relacionadas con la conceptualización del término "niños, niñas y adolescentes", muchas veces pasado por alto en favor de las nociones "infantil" y "juvenil".

Además, otro punto que destacamos se refiere a la fricción señalada, ya que lo hicimos con el fin de llamar la atención sobre la importancia de escribir y poner a disposición documentos pedagógicos, ya que es en este espacio institucional donde presentamos nuestras representaciones sobre el objeto de enseñar y aprender y muchas veces colocamos nuestras certezas e incongruencias, estableciendo un panorama de lo que realmente pretendemos con las discusiones teóricas y metodológicas.

En constante diálogo con las formulaciones epistemológicas de la Estética de la Recepción, autores como Luiz Costa Lima, y el Método de Recepción, como Bordini y Aguiar, también están representados en estos planes; Por lo tanto, cuestiones como la importancia de la recepción, los vacíos del texto y el horizonte de las expectativas del lector ocupan un lugar central en las discusiones propuestas. También es en el Método Receptivo, en el que el lector es visto como coautor del texto literario, y en sus etapas ha cumplido su horizonte de expectativas y entonces se encuentra con una ruptura, que llevará a una expansión (ISER, 1996; 1999).

De este modo, la enseñanza de la literatura se concibe como un camino de cinco fases en el que el alumno pasa de un texto previamente conocido (Jauss, 1994) a una obra literaria desconocida para el sujeto. En este sistema, el texto no conocido tendría valor estético y sería emancipatorio (Bordini; Aguiar, 1993), mientras que la obra ya conocida, a su vez, se entiende como conformista, encontrándose con lo que el lector domina, es decir, su universo familiar.

En esta segunda categoría, titulada "Enseñanza de la Literatura y la Crítica Literaria", que se centra en la relación entre la enseñanza de la literatura y la crítica literaria, se pueden acomodar los planes P21 y P22. Estos documentos pedagógicos se sustentan en un marco teórico que enumera autores como los brasileños Flávio Aguiar; João Alexandre Barbosa; Alfredo Bosi; Ecléa Bosi; Antonio Cândido; Câmara Cascudo; Marisa Lajolo; Neide Rezende; Luiz Roncari; María Teresa Fraga Rocco; Tânia Rosing y Regina Zilberman; y los extranjeros Theodor Adorno; Roland Barthes; Walter Benjamín; Italo Calvino; Wolfgang Iser; Hans Robert Jauss; Vicente Jouve; Anatol Rosenfeld; entre otros.

P22 tiene como objetivo pensar cómo se da esta relación entre la enseñanza de la literatura y la crítica literaria como disciplina específica del curso de Letras y cómo los temas teóricos de la literatura contribuyen al proceso educativo, movilizand una mirada crítica sobre el texto, además de desencadenar una fortuna crítica sobre la obra; Hay que decir que en el momento en que se produce el engendramiento pedagógico de la obra literaria, tenemos una producción de crítica sobre este objeto estético, planteada por esta disposición didáctica.

El P21, por su parte, se plantea elaborar las cuestiones de la enseñanza de la literatura y la crítica literaria desde una perspectiva centrada en el Bachillerato, específicamente. Así, este plan pedagógico se limita a relacionar metodologías desde una didáctica consagrada en la Educación Básica para enseñar literatura; así, decimos que el P21 establece un diálogo directo con el currículo de Educación Básica, los libros de texto, es decir, con una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa de la formación en el área de códigos y lenguajes.

Ambos Planes de Enseñanza se construyen a partir de los conceptos de Cándido como sistema literario; la humanización, que prevé que la literatura "humaniza en un sentido profundo, porque nos hace vivir" (1999, p. 85, nuestra traducción); y el derecho a la literatura, además de tener en cuenta sus supuestos en el análisis de los textos literarios. Sin embargo, no se restringen a este autor, sino que movilizan los conceptos de Benjamin, como sus teorizaciones sobre la figura del narrador; de Adorno, que piensa en cómo se elabora la emancipación en el contexto educativo y en la reproductibilidad técnica de la obra de arte; de Iser y Jauss, con elementos de la Estética de la Recepción; y Zilberman, que habla de la crisis de la lectura en la escuela. La presencia de *El rumor del lenguaje* de Roland Barthes, por su parte, contribuye a la construcción de un importante cuerpo de autores que apoyan estas disciplinas y que aquí, específicamente, aportan elaboraciones como, entre muchas otras, la "muerte del autor", la "significación" y la "pertinencia" en el campo de la lectura.

Cabe destacar la mirada que Zilberman (1988), presente en P21 y P22, proyecta sobre la concepción que rige la presencia de la literatura en la escuela -la humanista- que la entiende como un conjunto de modelos estéticos que constituyen una herencia cultural. Para el autor, la élite es la que crea y consume esta producción y también es la encargada de definir lo que se puede considerar "literario". Zilberman afirma que esta noción aún persiste en el campo educativo.

A partir de las consideraciones del autor, pensamos en la constitución de la noción de canon y en cómo los valores canónicos pueden ser perpetuados por el discurso pedagógico. De esta manera, vemos también que el discurso pedagógico, desde el momento en que implementa una didáctica que contrasta y evidencia los flujos y circulaciones de la literatura, abre posibilidades para cuestionar esta perpetuación canónica, dando la oportunidad a los lectores, a través de acciones pedagógicas, de vislumbrar y percibir la grandeza viva expresada en el trabajo artístico con lenguaje, en el que uno de los resultados estéticos es el texto literario.

El diálogo entre las obras literarias, la interacción entre diferentes artes, como la música, el cine, la literatura, las artes visuales, el teatro, entre otras -tal como lo evocan el plan de estudios del P22 y el programa del P21- y la centralidad de lo contemporáneo y las cuestiones que lo rodean constituyeron formas de destacada relevancia de esta categoría.

Cuando prestamos atención específica a los ítems enumerados anteriormente, notamos que el primero sirve para que el lector o estudiante comprenda cómo cada artefacto literario elabora una cadena de ideas y cómo refleja una construcción narrativa y/o poética; podemos

agregar que hay una coherencia lógica o estructural e incluso nos recuerda el legado de Todorov en *Las estructuras narrativas* (2008).

A su vez, la segunda aparece para que sea posible comprender conceptos como adaptación y abordaje, además de discutir y construir conocimiento en el sentido de percibir cuáles son las estructuras de una producción cinematográfica, una canción, etcétera, y qué significados proponen estas obras de diferentes materialidades y, al mismo tiempo, mantener un vínculo o una interfaz con el producto literario.

Por lo tanto, la tercera forma observada, vinculada a la actualidad, corresponde al papel que la literatura asume en la sociedad contemporánea, develando los enfrentamientos librados en contextos sociales y culturales y también en los sistemas o en el campo literario.

Así, los planes didácticos que sirvieron para elaborar esta categoría entienden que la enseñanza de la literatura está ligada a la crítica literaria y al análisis de las obras. En este sentido, sería importante considerar las perspectivas críticas para la cadena didáctica del texto, que contribuirían a pensar una especificidad pedagógica centrada en el objeto literario, incluyendo, sin duda, el carácter formativo (Candido, 2002) y su espacio político y didáctico en el currículo de los cursos de Educación Básica y Letras. Todo esto corroboraría para que el profesor de literatura cuestione las particularidades del campo, o del sistema literario, en cuanto a la formación del canon y la comprensión de la lectura no solo como un acto individual, sino como una función social, entre muchos otros aspectos.

En la categoría "Enseñanza de la Literatura y sus prácticas" subrayamos cómo las concepciones de la práctica aparecen fuertemente marcadas en dos Planos del conjunto analizado. Así, P13 y P16 conforman esta categoría. El primero de ellos, al abordar la práctica, lo hace desde la perspectiva docente, haciendo énfasis, en el plan de estudios, la Educación Primaria y Secundaria. Para ello, se sirve de las reflexiones de Cereja (2005), quien plantea una propuesta dialógica para la enseñanza de la literatura; de Rouxel, Langlade y Rezende (2013), quienes consideran la Lectura Subjetiva, en cuanto a su contribución a la formación del lector literario; y, sobre todo, de Cosson (2006; 2014), un importante teórico de la Alfabetización Literaria, que aborda las etapas del tratamiento del texto literario con el fin de promover el acceso, por parte del lector en formación, a este objeto estético. Destacamos que, de las metodologías mencionadas en P13 y P16, la única analizada es la Alfabetización Literaria.

Así, vemos en estos Planos los detalles de la Literacidad Literaria (Cosson, 2006), que consta de Secuencias Básicas y Secuencias Expandidas, ambas dotadas de cuatro pasos: una motivación inicial, un momento introductorio, el espacio de la propia lectura y, al final, su

interpretación. Antes de eso, Cosson también señala la importancia de seleccionar el texto a leer y los cuidados que se deben tener, como la búsqueda de la obra en su totalidad. En esta comprensión, se asume que la lectura es vista como "[...] una experiencia de dar sentido al mundo a través de palabras que hablan de palabras, trascendiendo los límites del tiempo y del espacio" (Souza; Cosson, 2011, p. 103, nuestra traducción).

El segundo documento, P16, menciona, en el apartado del programa de estudios, las "prácticas curriculares" que se ocupan de la enseñanza de la literatura y se refieren a la forma en que la literatura aparece en el contexto escolar, especialmente en la enseñanza media. También destaca la historiografía, que, según Rezende (2013), sigue siendo predominante hoy en día en las clases de lengua portuguesa en la Educación Básica.

Otro punto destacado es el que se refiere a las listas de libros para el examen de ingreso, el cual se refuerza con el trabajo de Claudete Segalin Andrade (2001), en el que comprende la discusión sobre esta cultura establecida y difundida entre los estudiantes del último año de la enseñanza media.

Cabe destacar que otros Planes de Enseñanza, ya encajados en sus respectivas categorías, mencionan la noción de práctica bajo diferentes comprensiones y de manera recurrente, como es el caso de P2 y P21, en Enseñanza de la Literatura y Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura y la Crítica Literaria, en ese orden; sin embargo, son P13 y P16, contenidas en La enseñanza de la literatura y sus prácticas, las que incorporan la idea de práctica como aspecto central, vinculando comúnmente las discusiones del texto literario con la práctica en el aula.

Podemos señalar una similitud en la forma en que los Planes de Enseñanza, reunidos en la tercera categoría, abordan la Educación Media y reflexionan sobre una noción de "aplicabilidad" de la enseñanza de la literatura. Vemos en los documentos un intento de encontrar una discusión más actual y audaz sobre la enseñanza de la literatura, ya que hay una problematización de los siguientes aspectos: el uso de solo fragmentos de textos literarios, la apuesta por los contextos históricos a favor de la obra literaria y el ocultamiento del texto completo.

La presencia de la Alfabetización Literaria, entonces, se justifica, según esta categoría, como una forma de que estos documentos presenten alternativas para contrarrestar la vigencia de la historiografía literaria en las aulas, por ejemplo. Todavía en un intento de cuestionar el *statu quo*, Barthes (1988) se moviliza para, entre otras cosas, poner de relieve el texto literario

y no caer en interpretaciones basadas en lecturas biográficas de las obras; y Calvino (1993), para comparar las diferentes interpretaciones del canon literario.

En la categoría "Lectura de Literatura: un elemento transversal", tenemos una particularidad, que es una característica que permea las categorías anteriores. Este cruce se produce a través de la lectura, que, a nuestro juicio, se configura incluso como el elemento estructurante de toda metodología para la enseñanza de la literatura, porque todos los esfuerzos, independientemente de los métodos o técnicas que se empleen, son para llevar al lector/alumno al encuentro del texto literario. Y a nuestro entender, la lectura es la habilidad cultural necesaria para que este encuentro sea exitoso.

La lectura, en este caso la lectura literaria, es el lugar que fusionará el tiempo y el espacio en el momento del acto de leer, ya que constituye un hecho cultural y, por tanto, está impregnado de todas las marcas y usos de su tiempo, tanto en lo que se refiere a las acciones individuales como a las colectivas; Es una mezcla de lo que sucede en el contexto sociocultural y de cómo el lector se apropia de estos flujos y movimientos en la cultura. Todo esto reflexiona sobre el lenguaje y su relación con el mundo, y ni la lectura ni el lector escapan a este movimiento. Así, la enseñanza no es ajena a estos movimientos de cultura y lectura; El desafío es cómo, a través de la didáctica, se ganan prácticas docentes relacionadas con la literatura.

Con relación a los planes didácticos, notamos un uso transversal del concepto de lectura. Aparece de diferentes formas, emanando de diferentes matices de pensamiento sobre la lectura, lo que produce una posibilidad de hablar de tendencias lectoras en estos planos. Se configura así en una categoría macro, dando el efecto conceptual de un "paraguas" en el que la lectura como instancia de formación del lector; la lectura como metodología; la lectura como producto histórico cultural; La lectura como posibilidad de educar a la infancia, a través de la literatura infantil y una sociología de la lectura a través de la idea de leer el mundo. Señalamos, a continuación, cómo estas tendencias lectoras, en los planes, fueron esbozadas, principalmente, a través de referencias bibliográficas muy expresivas y llamativas para el tema.

En P2, si bien postula una "nueva práctica lectora", el aporte teórico utilizado está compuesto por obras y autores ya establecidos, como se observa por las fechas de publicación, que se refieren a los años 70, 80 y 90 del siglo pasado. Se abstrae un debate sobre la formación del lector; la recepción de textos literarios; la interfaz entre la literatura y la educación; y cuál es el papel de la literatura en el aula.

A su vez, el P13, además de movilizar el conocimiento de la Lectura Subjetiva (Rezende; Rouxel (2013) está fuertemente influenciado por la Alfabetización Literaria (Cosson, 2006),

que concibe la lectura como un movimiento individual y social, regido por cuatro componentes: el lector, el texto, el autor y el contexto (Cosson, 2014). La discusión sobre los Círculos de Lectura, promovida por el mismo autor, también se encuentra en este plano.

Con respecto a P16, tenemos las memorias de la lectura, apoyadas por Marcia Abreu (2001) como referencia en las discusiones sobre la lectura y su historia. En este contexto, se puede observar una discusión sobre la importancia de la lectura de las llamadas obras literarias clásicas, anclada en el reconocido texto de Italo Calvino (1993), *Por qué leer a los clásicos*. La concepción de la educación literaria también se moviliza en este documento, a partir de las formulaciones de Leahy-Dios (2000).

El P20, por su parte, está marcado por las contribuciones de Nelly Novaes Coelho, en lo que se refiere a la lectura de Literatura Infantil. El documento también menciona a João Wanderley Geraldi y sus discusiones sobre el texto en el aula. Sin embargo, lo más destacado de este plan es la notable presencia de textos literarios, con obras de Clarice Lispector y Cecília Meireles, dirigidas al público infantil, a saber: *El misterio del conejo pensante* y *La mujer que mató al pez*, de Lispector, y *Ou isto ou aquilo*, de Meireles.

P21 observa la lectura a partir de los aportes de Lajolo, un agente importante en el campo para pensar estos temas, quien trata, sobre todo, la idea de leer el mundo; la formación de la lectura en Brasil y la relación entre los lectores y la lectura misma, además de retomar los conceptos de Zilberman (1986; 1991).

En cuanto a P22, se mencionan las prácticas de lectura y la importancia de leer poesía en el aula, pensándolas desde la perspectiva de la Estética de la Recepción (Iser, 1999; Jauss, 1994) y por las formulaciones de Vincent Jouve (2002). Por otro lado, la presencia de la obra *En el aula*, de Antonio Cándido, puede indicar una preocupación por proporcionar a los futuros profesores de literatura formas en las que puedan leer y analizar textos literarios.

Continuando con la pregunta que nos planteamos sobre las tendencias lectoras en los planos estudiados, nos centraremos más en la idea de la lectura como metodología. Así, observamos, en los Planes de Enseñanza analizados, la presencia de algunos polos rectores con relación a las metodologías que, a su vez, apuntan, como resultado final, a la lectura, como son la Lectura Literaria, la Lectura Subjetiva y la Alfabetización Literaria. La lectura subjetiva está sutilmente presente con sus discusiones sobre el lector empírico, el lector real y las subjetividades del sujeto lector, así como su repertorio y su trayectoria sociocultural.

En cuanto a la Lectura Literaria, estos documentos indicaron una comprensión en concordancia con Rezende y Rouxel (2013), en la que, para el primer autor, el énfasis del acto

de leer literatura está en el estudiante e incorpora dimensiones de la práctica social y escolar; para el segundo autor, la lectura literaria implica un movimiento de la subjetividad de los estudiantes, que emerge de diferentes maneras dependiendo del nivel educativo en el que se encuentren, es decir, en la Educación Primaria, estos lectores/estudiantes privilegian sus puntos de vista y sus impresiones sobre los textos leídos y, en la Escuela Media, por el contrario, son más reticentes a exponer estas subjetividades, dado el miedo a los desacuerdos sobre lo que piensan y sienten.

En los planes, aunque se trate de leer literatura, el concepto visto por Rezende no es el marcador del conjunto de los documentos, sino que la lectura se moviliza según la categoría predominante del plan. Explicamos: si bien se menciona la Lectura Literaria, los planes de enseñanza no están totalmente alineados con sus supuestos, ya que algunos de ellos abordan el tema de la lectura con énfasis en la figura del profesor, con pocas menciones a la recepción de textos literarios por parte del estudiante/lector. Cuando esto ocurre, podemos pensar en un margen de las nociones de Lectura Subjetiva, por ejemplo.

Así, reiteramos que la importancia de la lectura, independientemente de las tendencias que asuma, se presenta en todos los documentos pedagógicos analizados y, por ello, era necesaria su clasificación como elemento transversal. Así, el concepto de lectura literaria los permea, lo que indica su relevancia e incluso omnipresencia en estos documentos.

Consideraciones finales

Esta investigación, anclada metodológicamente en el Análisis Documental y de Contenido, tuvo como objetivo comprender, a partir del *corpus* relevado, cuáles son las tendencias que orientan la enseñanza de la literatura en las carreras de Letras de las universidades públicas brasileñas. Mediante el uso de los descriptores *enseñanza de la literatura; literatura y enseñanza; y la enseñanza y educación* en las plataformas digitales de estas universidades, se identificaron veintidós documentos pedagógicos dentro de una treintena de instituciones seleccionadas; luego, se procedió a una mayor profundización, con el objetivo de abarcar solo los documentos que contenían una bibliografía completa, lo que caracterizaría con mayor precisión la adherencia a estas tendencias. Con esto, llegamos a un total de seis planes de enseñanza.

Una vez analizados los documentos resultantes de esta selección, constituimos tres categorías de análisis de los mismos, a saber: a) Didáctica de la Literatura y Literatura Infantil;

b) Enseñanza de la Literatura y de la Crítica Literaria; y c) Enseñanza de la Literatura y sus Prácticas. Además, identificamos un elemento transversal a estas categorías, titulado Lectura de Literatura, en el que discutimos el papel que ocupa esta lectura en los planos, independientemente de la tendencia a la que pertenezca.

En cuanto a la lectura, también señalamos que podría basarse en formulaciones epistemológicas relacionadas con la Lectura Literaria, la Lectura Subjetiva y la Alfabetización Literaria. Esta transversalidad está marcada por las tendencias ya establecidas, es decir, la enseñanza de la Literatura y la Literatura Infantil; a la enseñanza de la Literatura y la Crítica Literaria y a la enseñanza de la Literatura y sus prácticas, ya que no necesariamente las rige, sin embargo, en la medida en que las permea y se mezcla, se convierte en un elemento estructurante, aun cuando se habla de la relación entre literatura y enseñanza, independientemente de su vector teórico y metodológico, el núcleo está en el acto de leer.

Así, reiteramos que, en la primera categoría, el papel que juega la literatura infantil en las discusiones sobre la enseñanza de la literatura marca su posición no como una subdivisión de menor importancia o dotada de ingenuidad crítica, sino como una literatura de incuestionable valor estético y muy relevante en su interacción con la cultura que la forja; Todo esto es evidente a través de su propio lenguaje. Por lo tanto, la afirmación de este valor garantiza su legitimidad para el diálogo que la tendencia establece con temas relacionados con la educación; En otras palabras, permite que la literatura infantil sea un objeto de discusión didáctica durante el proceso de formación docente.

La segunda categoría contiene reflexiones sobre cómo la crítica literaria es sustancial y fundamental para pensar la enseñanza de la literatura y clarificar sus especificidades, como la problematización del canon literario, por ejemplo, en el que se puede cuestionar quién lo compone, por qué está ahí y qué tiene que poseer este *estatus*. La crítica, en este contexto, emerge como esencial para los conocimientos necesarios para el profesor de literatura, ya que actúa como conocimiento especializado y nos arriesgamos a decir que tiene que ver directamente con la constitución del *habitus* de este profesional; en esta perspectiva, es la forma en que la formación docente en Letras y la enseñanza de la literatura adquieren contornos específicos, inherente y comprensible, al desarrollo de la profesión de profesor de literatura.

Entendemos, por cierto, que este oficio también está permeado y constituido por conocimientos vividos en el ámbito profesional y académico, siendo susceptible a la acción del tiempo, incluso en las actualizaciones que se enfrentan en el debate sobre esta enseñanza. En consecuencia, y con independencia de lo teórica y metodológicamente disponible sobre este

tema, se percibe en todo momento y matrices la idea de un proceso cualificado de trabajo con el texto, en su totalidad, en el aula; Es cierto que de la misma manera que se convoca a la obra textual cualificada, también se convoca a la que valora la centralidad de la obra literaria en la enseñanza.

En la tercera categoría, a su vez, abordamos cómo la idea de práctica es relevante para esta tendencia y cómo esta misma ideología puede movilizar diferentes paradigmas teóricos, dependiendo de lo que proponga el documento pedagógico analizado. En esta tendencia, los textos dirigidos a las posibilidades metodológicas del trabajo realizado por el docente con la literatura en el aula constituyen el principal aporte teórico. Hemos visto, pues, que las preocupaciones por la enseñanza proponen comprender una didáctica específica, en este caso, la de la literatura.

Con esto, mapeamos para poder comprender mejor las formas en que estas disciplinas se organizan en los campos de la Educación y las Letras en Brasil, a través de una investigación que planteó planes de enseñanza de diferentes Instituciones de Educación Superior públicas, cuyo énfasis estuvo en capturar las representaciones sociales, traídas por estos documentos, con respecto a la Enseñanza de la Literatura. Afirmamos que las categorías identificadas y descritas aportaron datos que nos permitieron conocer un poco más sobre las lógicas de estos campos y cómo se presentaban sus agentes en las disputas de una didáctica de la literatura en Brasil, formando docentes y difundiendo, a través de un conjunto de fuentes bibliográficas, una idea de lo que es enseñar literatura. Por último, destacamos que somos plenamente conscientes de que de esta y otras investigaciones sobre el tema pueden surgir otras clasificaciones y categorizaciones, además de inspirar futuras investigaciones.

REFERENCIAS

ANDRADE, C. S. **Dez livros e uma vaga**. A literatura e o vestibular. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Tradução: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. [S. l.]: Edições 70, Persona, 1977.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Tradução: LARANJEIRA, M. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Tradução: CASTRO, M., NOGUEIRA M. A. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In: Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução: MOULIN, N. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul, 1988.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. [S. l.]: Remate de males, 2012.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1 abr. 1991.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.

COELHO, N. N. **O ensino da literatura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. [S. l.]: Editora Quiron, 2000.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. [S. l.]: Martins Fontes, 2003.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: KRETSCHMER, J. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: TELLAROLI, S. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução: HERVOT, B. São Paulo: Edunesp, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino, 39).

LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Porto Alegre: Globo, 1992.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In: Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, 1986.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 24, p. 114-124, 2018. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i24p114-124. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/144257>. Acesso: 30 agosto 2020.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: MORAES, A. C. *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In: Caderno de Formação*: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução: PERRONE-MOISÉS, L. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ZILBERMAN, R. Texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, R. (org.). A leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

ZILBERMAN, R. A teoria da literatura e a leitura na escola. *In: A leitura e o ensino de literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

Reconocimientos: Agradecemos a la Fundación de Apoyo a la Investigación Científica del Estado de São Paulo (FAPESP) y a la Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho", por su apoyo en la elaboración de este artículo.

Financiación: Sí, desde la FAPESP.

Conflictos de intereses: No hay conflicto de intereses.

Aprobación ética: El trabajo no pasó por un Comité de Ética, sin embargo, respetó todos los preceptos éticos de una investigación documental.

Disponibilidad de datos y material: Los datos están contenidos en los informes parciales y finales, enviados a la FAPESP.

Contribuciones de los autores: Ambos autores contribuyeron a la ejecución del artículo, escribiendo conjuntamente a partir de los datos analizados.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

